

Satisfacción escolar y rendimiento académico

P. Cabrera y E. Galán

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

A pesar de que muchos autores consideran el contexto como un componente importante de la motivación, no existen investigaciones que incluyan este factor como una de las variables a medir, centrándose exclusivamente en las características personales del alumno. Con el presente trabajo, perteneciente al proyecto de investigación PI1999-13 del Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritza, se espera probar que la satisfacción escolar guarda relación con el rendimiento académico. Se entiende como satisfacción escolar la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto. También se espera probar que un autoconcepto positivo elevado correlaciona con un alto rendimiento académico; y que las expectativas positivas sobre la universidad se asocian a un alto rendimiento académico.

Palabras clave: *motivación, rendimiento, autoconcepto, satisfacción y universidad.*

In spite of lots of authors consider the context like an important component of motivation, there are no investigations that include this factor has a measurable variable, focusing the researches exclusively in the personal characteristics of the student. The present work, relevant to the research project PI1999-13 by the Bask Government – Eusko Jaurlaritza, wants to prove that the school satisfaction is related to academic efficiency. The school satisfaction is understood like the coincidence between the perception that the students have about the educative context and the importance that the students give to each aspect. This research also wants to prove that a high positive self-concept correlates with a high academic efficiency; and that the positive hopes about college are associated to a high academic efficiency.

Key words: *motivation, efficiency, self-concept, satisfaction and college.*

0. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las investigaciones sobre lo cognitivo y sobre lo motivacional han seguido caminos diferentes, y ha sido en estos últimos años cuando los autores han comprendido la necesidad de trabajar en una misma dirección, considerando conjuntamente variables de los dos tipos: estilos y enfoques de aprendizaje, estrategias de aprendizaje, etc., por un lado; y autoconcepto, metas, expectativas, satisfacción, etc., por otro.

Las investigaciones han dejado claro la relevancia de las capacidades cognitivas. Es lógico pensar que para rendir en una tarea es necesario disponer de ciertas cualidades cognitivas. Pero en el caso de la motivación los datos que aportan las investigaciones no están tan claros, debido a la multiplicidad de enfoques que abordan este tema. Por lo tanto uno de los retos que queda es continuar investigando en esta línea para clarificar el marco teórico de la motivación: constructos y variables.

Los componentes motivacionales se dividen en características personales y características contextuales, las cuales interactúan entre sí e influyen en la actuación y rendimiento del estudiante. Dentro del contexto es fundamental destacar las expectativas y satisfacción del alumnado en la universidad. A pesar de que muchos autores consideran el contexto como un componente importante de la motivación, no existen investigaciones que incluyan este factor como una de las variables a medir, centrándose exclusivamente en las características personales del alumno.

Se espera probar que la satisfacción escolar guarda relación con el rendimiento académico. Se entiende como satisfacción escolar la coincidencia entre la percepción que el alumnado tiene del contexto educativo y la importancia que éste le da a cada aspecto. También se espera probar que un autoconcepto positivo elevado correlaciona con un alto rendimiento académico; y que las expectativas positivas sobre la universidad se asocian a un alto rendimiento académico.

1. MARCO TEÓRICO

La investigación motivacional de las dos últimas décadas se ha caracterizado por una progresiva incorporación de los pensamientos y sentimientos como elementos esenciales en el rendimiento. La utilización de las teorías cognitivas en el estudio de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto como elemento central de la mayor parte de las teorías motivacionales son los aspectos que mejor sintetizan la teoría e investigación motivacional en los últimos veinte años (González Canabach, 1996). La teoría de la autoeficacia de Bandura (1977) y la teoría atribucional de la motivación de Weiner (1985) han contribuido decisivamente en esta nueva orientación.

Según la teoría atribucional, elaborada por Weiner (1985), son las atribuciones causales que ante los resultados obtenidos realizan los sujetos las que determinan la motivación, y por lo tanto el rendimiento. Sin embargo, estudios que han aplicado esta teoría, actuando sobre la motivación de los sujetos para mejorar su rendimiento mediante un cambio en sus patrones atribucionales, han comprobado que los supuestos en los que esta teoría se basa no siempre se verifican, de manera que los efectos

que sobre el rendimiento tiene dicho cambio en el patrón atribucional son muy pequeños (Alonso Tapia y Montero, 1992). Posteriormente, surgen otras teorías cuyo punto de referencia es el autoconcepto, que consideran como elemento fundamental para poder comprender la motivación de logro. Así, Covington (1984) señala cómo el concepto que el sujeto tiene de sí mismo, las creencias que sostiene sobre su capacidad (autovalía) y autoeficacia (Bandura, 1977), determinan su motivación hacia los aprendizajes escolares.

Basándose en esta idea, otras investigaciones (Dweck, 1986; Nicholls, 1984; Ames, 1992), para explicar la motivación de logro, se apoyan en las metas que persigue el sujeto, metas que según dichos estudios están determinadas, en parte, por el concepto que el sujeto tiene de su capacidad, por su autoconcepto. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de distintos patrones motivacionales en relación al rendimiento, señalando como variable determinante de éstos el tipo de metas de logro que persigue el sujeto. Así, se ha encontrado que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso como la calidad de sus ejecuciones. Según estos autores, las metas representan un constructo fundamental que permite predecir la conducta del sujeto, constituyendo el punto de referencia a la hora de abordar el estudio de la motivación de logro.

Estos modelos, tal y como indican González y Tourón (1992), proponen que la motivación de rendimiento está determinada por la creencia de los individuos, las cuales incluyen las creencias que tienen de sus capacidades para rendir en una tarea, sus juicios de autoeficacia y control personal sobre sus éxitos y fracasos y las expectativas de éxito. Estas creencias actúan como determinantes directos de la elección e iniciación de actividades, de la constancia, persistencia y esfuerzo y de la implicación cognoscitiva en las tareas de aprendizaje y repercuten, por tanto, en el nivel de rendimiento académico. En esta misma línea, Roces et al. (1997) destacan que, en los últimos años, las investigaciones han incidido en la influencia que tienen sobre el aprendizaje y el rendimiento toda una serie de variables cognitivas y motivacionales. Y señalan que la investigación cognitiva y la motivacional no pueden seguir caminos diferentes y que es necesario adoptar una postura integradora en la que se conjuguen ambos aspectos.

Los componentes motivacionales incluidos en los modelos de las dos últimas décadas se corresponden con una concepción cognitiva de la motivación, en las que las percepciones y cogniciones de los estudiantes son consideradas cruciales para rendir en las tareas académicas (Nicholls, 1984 y Weiner, 1985). Estos modelos se denominan genéricamente “modelos de expectativas y valores” y derivan de la teoría de la motivación de rendimiento de Atkinson (1964). A estos modelos se une un tercer elemento incluido en la mayor parte de los modelos motivacionales actuales: el componente afectivo, que se refiere sobre todo a la ansiedad, que es consecuencia de las expectativas y valores.

Tras esta revisión de los modelos más importantes queda patente que en la motivación se relacionan múltiples factores. De todas estas variables cabe destacar algunas, como señala González (1994) de entre los factores de personalidad, no inte-

lectuales, que influyen en el rendimiento académico, el autoconcepto es uno de los más relevantes. También es importante la relación de las expectativas y las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico, tal y como indican González y Tourón (1992). Otro aspecto importante al que no se había hecho referencia hasta ahora es la interacción dinámica entre las características del contexto y las del alumno (Alonso, 1996). Algunos autores destacan la importancia que tiene el contexto en la motivación de los alumnos, pero no hay investigaciones que lo consideren como un factor relevante dentro de la motivación de rendimiento.

Es necesario crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico (Nuñez y González-Pumariega, 1996). Los modelos actuales propuestos para comprender y explicar el proceso de aprendizaje escolar integran la vertiente cognitiva y la motivacional del mismo. Para aprender es necesario que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas.

Dentro de la dimensión cognitiva del aprendizaje se concede especial relevancia al papel de variables como las aptitudes o procesos cognitivos, los conocimientos previos, los estilos cognitivos y de aprendizaje y, especialmente, las estrategias generales y específicas de aprendizaje; mientras que las variables motivacionales más importantes parecen ser las expectativas del alumno, su percepción del contexto instruccional, sus intereses, metas y actitudes, así como la capacidad percibida para la realización correcta de las tareas académicas (Boekaerts, 1996; Valle et al., 1996). El autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, el cual incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo; por ejemplo, sobre la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje escolar (González-Pienda y Nuñez, 1997).

Las investigaciones actuales ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos del aprendizaje (Miller, Behrens y Greene, 1993; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992).

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre este tema ofrecen datos que apoyan la hipótesis de la relación entre la imagen que el alumno tiene de sí mismo y su implicación específica en el aprendizaje y resolución de tareas académicas. Desde distintas perspectivas se confirma la existencia de relación significativa entre el autoconcepto y/o autoestima del estudiante y la selección y utilización de determinadas estrategias de aprendizaje. La mayoría de los trabajos que han examinado el vínculo entre el logro académico y el autoconcepto han encontrado una relación significativa entre ambas variables y, en general, de tipo recíproco (González y Tourón, 1992; Nuñez y González-Pienda, 1994).

Respecto a las variables o factores que dirigen la conducta dentro del ámbito universitario, González Cabanach et al. (1996), destacan las percepciones que el

sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las representaciones mentales del tipo de metas que pretende alcanzar en el contexto educativo. Todos estos factores también reciben la influencia de variables contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad contamos con un número considerable de perspectivas teóricas referentes a la motivación de las que surgen un amplio abanico de constructos estrechamente relacionados entre sí, y que en ocasiones pueden provocar cierta confusión. Por esta razón, aunque la claridad teórica y conceptual es una condición necesaria para el avance en la teoría e investigación motivacional (Pintrich, 1991), es difícil imaginar que estos avances se produzcan a partir de una teoría unificada de la motivación. De ahí que, tal y como sucede con otros procesos psicológicos, al acercarse al estudio de la motivación es preciso abordarlo desde diferentes enfoques teóricos que incluyen conceptos importantes para la comprensión del fenómeno motivacional en su conjunto (González Cabanach et al., 1996).

Aunque la motivación es uno de los factores a los que se recurre con frecuencia para dar una explicación a los posibles desajustes que se producen en el aprendizaje escolar, la multiplicidad de enfoques que existen de este concepto así como la amplia variedad de teorías sobre la misma a llevado consigo que, todavía, en la actualidad, no exista un marco teórico lo suficientemente sólido y contrastado que ofrezca una aproximación unificada sobre este fenómeno (Pintrich, 1991). Además, la motivación no es un proceso unitario, sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías más significativas elaboradas hasta el momento ha conseguido explicar e integrar totalmente; y esto es aplicable con mayor claridad a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González Cabanach, Nuñez y García-Fuentes, 1994). De ahí que uno de los retos importantes de los teóricos e investigadores sea el tratar de intentar clarificar, de la forma más precisa posible, lo que se engloba dentro de este amplio y complejo proceso que se denomina motivación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la investigación es conocer la relación que tienen las variables motivacionales con el rendimiento académico. Con este fin se han planteado los siguientes objetivos:

1. Comprobar si el autoconcepto elevado está relacionado con un buen rendimiento académico.
2. Señalar si las expectativas de rendimiento elevado se relacionan con un alto rendimiento académico.
3. Verificar si existe relación entre la satisfacción universitaria del alumno y el rendimiento académico.
4. Comprobar la relación de las creencias de control y autoeficacia con el rendimiento académico.

5. Indagar en qué medida el valor que se le da a la tarea está relacionado con el rendimiento instruccional.
6. Averiguar si la percepción de la dificultad de los estudios está relacionado con la orientación a metas y con el rendimiento académico.
7. Buscar relaciones entre los factores estudiados: satisfacción universitaria, autoconcepto, expectativas de rendimiento, estrategias de aprendizaje, metas, valor de la tarea y la percepción que el alumno tiene de la dificultad de los estudios.

3. HIPÓTESIS

A continuación se exponen los objetivos más importantes en forma de hipótesis. Estas hipótesis definen el propósito de la investigación.

- H1. El autoconcepto positivo elevado correlaciona con un alto rendimiento académico.
- H2. Las expectativas de rendimiento positivas se asocian a un alto rendimiento académico.
- H3. La satisfacción universitaria guarda relación con el rendimiento académico.
- H4. La satisfacción universitaria se relaciona con un autoconcepto positivo elevado.
- H5. Las metas intrínsecas favorecen el rendimiento académico.
- H6. Los factores que se relacionan con el rendimiento académico, también se correlacionan entre sí.

Estas hipótesis reflejan la relaciones existentes entre el autoconcepto, las expectativas, la satisfacción universitaria, las metas y el rendimiento académico. Es lógico pensar que esta serie de creencias, percepciones y expectativas reflejen de algún modo lo que el alumno será capaz de lograr.

4. SUJETOS/MUESTRA

La población de la investigación está constituida por los alumnos de la Universidad del País Vasco del campus de Álava. En concreto los matriculados en la E.U. de Magisterio, la F. de Farmacia, la E.U. de Ingeniería Técnica Industrial y Topografía, la E.U. de Empresariales, la E.U. de Trabajo Social, la facultad de Filología y Geografía e Historia. Con un total aproximado de 7318 alumnos en el año 2000.

Los instrumentos de recogida de datos se han aplicado en 1º, 3º y 4º cursos; a una muestra de 358 alumnos escogidos aleatoriamente y teniendo en cuenta la proporción de alumnos matriculados en cada escuela o facultad.

5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Los análisis estadísticos de los instrumentos de medida se llevarán a cabo con el paquete estadístico SPSS: se realizarán correlaciones para eliminar los items que no interesen estadísticamente. Y se comprobará el coeficiente de fiabilidad mediante alguno de los siguientes estadísticos: Alpha de Cronbach, Test-Reset, Dos mitades, Spearman-Brown, Kuder-Richardson.

1. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (C.E.A.M.II).
2. Escala de Autoconcepto (S.D.Q. III).
3. Cuestionario de Expectativas y Satisfacción en la Universidad (C.E.S.U.).
4. Cuestionario de Motivación de Logro (M.A.).

Los cuestionarios que se han utilizado en la recogida de datos, son instrumentos estandarizados excepto el Cuestionario de Expectativas y Satisfacción en la Universidad (C.E.S.U.). Para comprobar la fiabilidad de este cuestionario se realizaron una serie de pruebas piloto. Los análisis de fiabilidad del cuestionario definitivo, en la última prueba piloto, resultaron muy positivos dando como resultado un alpha de 0.9 para la percepción que el alumno tiene de la universidad y un alpha de 0.86 para la importancia que le da a los distintos aspectos del contexto educativo.

Cuestionario de Expectativas y Satisfacción en la Universidad (C.E.S.U.)

1. Orientación académica al alumnado por parte del profesorado y otros servicios de la universidad
2. Orientación al alumnado como persona por parte del profesorado y otros servicios de la universidad
3. Oferta de inserción laboral en el campo específico de la titulación que estás estudiando
4. Elaboración actualizada de las materias que se imparten
5. El profesorado domina las materias que imparte
6. Los recursos materiales del centro (salas de estudio, biblioteca, ordenadores...) son adecuados y suficientes
7. Utilidad de los aprendizajes que realizas en tu ámbito personal
8. Utilización de métodos de enseñanza actualizados por parte del profesorado
9. Actitud positiva y de colaboración del profesorado hacia el alumnado
10. Organización y planificación de las clases por parte del profesorado
11. Respeto del horario de tutorías por parte del profesorado
12. Uso habitual de las tutorías por parte del alumnado
13. Adecuación de los métodos de evaluación a cada asignatura
14. Correspondencia de la evaluación a la metodología de trabajo que se ha seguido en clase
15. Buen ambiente en clase (relación con los compañeros y profesor)

16. Oferta de inserción laboral en campos distintos a los específicos de tu titulación
17. Utilidad de los aprendizajes que realizas en la práctica de tu profesión
18. Comunicación y explicación clara de la materia por parte del profesorado
19. Participación del alumnado en las clases
20. Consideración, por parte del profesorado, de la opinión del alumnado en cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura
21. Esfuerzo por parte del profesorado en que el alumnado se interese por sus asignaturas
22. Participación del alumnado en la organización del centro a través de sus representantes
23. Participación del alumnado en actos sociales (reuniones, seminarios, congresos, fiestas...) que se organizan en el centro educativo
24. Asistencia regular del alumnado a clase
25. Asistencia regular del profesorado a clase
26. Comienzo puntual de las clases por parte del profesorado
27. Comienzo puntual de las clases por parte del alumnado
28. Utilización de distintos métodos de trabajo en clase teniendo en cuenta la variedad de formas de trabajar del alumnado
29. Orientación profesional del alumnado por parte del profesorado y otros servicios de la universidad
30. Coordinación entre los profesores de un mismo curso para organizar y mejorar la docencia
31. Comunicación del profesorado con otros servicios de la universidad (biblioteca, sala de ordenadores...) para que estén a disposición del alumnado los medios que este requiera
32. Acceso a la universidad de forma fluida (autobuses de línea, trenes, urbanos...)
33. Oferta suficiente de ayudas económicas para el alumnado
34. Libertad de expresión, en aspectos socio-políticos, del alumnado en la universidad

En la hoja de respuestas de este cuestionario cada ítem se responde dos veces, la primera respuesta refleja en qué grado el alumno considera que se realiza lo planteado en la cuestión, y la segunda responde a la importancia que tiene para el alumno ese mismo hecho.

Para un número de 358 casos los resultados del análisis de fiabilidad del C.E.S.U. han sido muy positivos, se ha obtenido un α de 0.85 para la percepción que el alumno tiene de la universidad y un α de 0.89 para la importancia que le da a los distintos aspectos del contexto educativo.

6. ANÁLISIS DE DATOS

Para interpretar los datos obtenidos con los instrumentos de recogida de datos, se realizarán los análisis correlacionales y de varianza correspondientes para responder a los objetivos e hipótesis planteados, utilizando el paquete estadístico SPSS.

7. FASES/ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Fase de contacto con los centros. Se contactará con los diferentes profesores de los alumnos en cuestión y con el equipo directivo. El objetivo de este primer contacto es el de exponerles los contenidos más relevantes de la investigación y compartir con ellos distintos puntos de vista.

7.2. En la segunda fase se explica a los alumnos, a grandes rasgos, el motivo de nuestra presencia allí. Se pasan los cuestionarios y escalas correspondientes para la recogida de datos. A final de curso se revisan las calificaciones de los alumnos.

7.3. Se realizarán los análisis de datos en orden a verificar las hipótesis y comprobar si se han conseguido los objetivos.

7.4. Redacción del informe.

El trabajo realizado hasta el momento es el siguiente: en primer lugar se ha revisado toda la documentación que se presenta en la bibliografía, de esta manera se ha preparado el marco teórico del informe y a la vez se ha revisado la investigación previa.

En segundo lugar se procedió a revisar y seleccionar los cuestionarios necesarios para la recogida de datos, tras lo cual se elaboró el cuestionario que mide las expectativas y satisfacción en la universidad. Su fiabilidad se ha comprobado mediante la realización de dos estudios piloto.

Una vez seleccionados los cuestionarios se contactó con los centros y equipos directivos para exponerles los contenidos más relevantes de la investigación y compartir con ellos diferentes puntos de vista.

Se pasaron los cuestionarios y escalas seleccionadas para esta investigación. Se pidió a los alumnos que indicasen las notas académicas medias para disponer de ellas en el caso de problemas por la vía oficial. Por último se introdujeron los datos de estos cuestionarios en el paquete estadístico SPSS. El próximo paso será comenzar con el análisis de resultados.

REFERENCIAS

- Alonso Tapia, J. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- Ball, S. (1988). *La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control*. Madrid: Narcea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.
- Casado Goti, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 99-107.
- Casanova, J. (1996). La motivación académica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 2, 23-26.
- Clemente, R. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Garrido, I. (1996). Motivación, cognición y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(1), 5-12.
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, C. y González-Pienda, J. A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.
- González-Pienda, J.A. y Nuñez, J.C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J.N. García (Dir), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Gutiérrez, I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(4), 405-411.
- Junquera, B. (1995). Motivación en el aprendizaje universitario: factores determinantes. *Aula Abierta*, 65, 123-141.
- Miguel, A. de, Fumero, A. y Hernández, M. (1996). Habilidades interpersonales en universitarios: relaciones con ansiedad, motivación y estresores de la vida diaria. *Psicologemas*, 10(19), 27-45.
- Miller, R.B., Behrens, J.T. y Greene, B.A. (1993). Goals and perceived ability: impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

- Núñez, J., González Pienda, J., García Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-101.
- Núñez, J., González-Pienda, J., García, S. y González-Pumariega, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: concepto de inteligencias, metas de estudio, elección de tareas y aproximación al aprendizaje. *Revista de Educación*, 310, 337-360.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En González-Pienda, J.A. y colaboradores, *Psicología de la instrucción. Vol.2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Pintrich, P. R. (1991). Editor's comment: Current issues and new directions in motivational theory and research. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A., y Núñez, C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 137-164.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A., y Núñez, C. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de Psicología*, 56, 37-51.
- Valle, A. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 125-146.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

